

Wrana, Daniel

Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken

Wrana, Daniel [Hrsg.]; Maier Reinhard, Christiane [Hrsg.]: *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen*. Opladen u.a. : Verlag Barbara Budrich 2012, S. 195-214. - (Beiträge der Schweizer Bildungsforschung; 3)



Quellenangabe/ Reference:

Wrana, Daniel: Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken - In: Wrana, Daniel [Hrsg.]; Maier Reinhard, Christiane [Hrsg.]: *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen*. Opladen u.a. : Verlag Barbara Budrich 2012, S. 195-214 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-85650 - DOI: 10.25656/01:8565

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-85650>

<https://doi.org/10.25656/01:8565>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen; Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Beiträge der Schweizer Bildungsforschung

herausgegeben von
Erwin Beck
Hermann J. Forneck

Band 3

Daniel Wrana

Christiane Maier Reinhard (Hrsg.)

Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen

Theoretische Grundlagen
und empirische Untersuchungen

Verlag Barbara Budrich
Opladen, Berlin & Toronto 2012

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Dieses Werk ist im Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter folgender Creative Commons Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/> Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Barbara Budrich.



Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<http://dx.doi.org/10.3224/86649486>)
Eine kostenpflichtige Druckversion (Printing on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-86649-486-2
DOI 10.3224/86649486

Umschlaggestaltung: Walburga Fichtner, Köln
Lektorat und Satz: Ulrike Weingärtner, Gründau
Verlag Barbara Budrich, <http://www.budrich-verlag.de>

Inhalt

Einleitung: Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen – die Beiträge in diesem Band

Daniel Wrana, Christiane Maier Reinhard

7

Lernberatung als pädagogische Handlungsform und empirischer Gegenstand

Daniel Wrana

17

Lesarten im Professionalisierungsprozess

Eine empirische Analyse der Verstehensprozesse in Lernberatungsgesprächen

Christiane Maier Reinhard, Barbara Ryter Krebs, Daniel Wrana

69

Spielzüge des Lernberatungshandelns

Eine empirische Analyse von Lernberatungsinteraktionen

Christiane Maier Reinhard, Barbara Ryter Krebs, Daniel Wrana

161

Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken

Daniel Wrana

195

Lernberatung als Chance für die Thematisierung von Emotionen beim Lernen von Musik

Jürg Zurmühle

215

Gesprächsinterventionen in der Lernberatung

*Eine Untersuchung des kommunikativen Handelns
in der Lernberatung*

Thomas Huber

249

**Vom Anfangen: Thematisierung zeitlicher
Herausforderungen in Selbstlernarchitekturen**

Katrin Berdelmann

275

**Pädagogische Professionalität als
Entwicklungsaufgabe**

*Eine empirische Analyse von Transformationsprozessen in einer
Selbstlernarchitektur*

Alexandra Schmidt-Wenzel

287

Lernberatung in der Selbstlernarchitektur

Eine Analyse aus subjektwissenschaftlicher Sicht

Joachim Ludwig

301

**Rhizomatische Lernentwicklungskommunikation
in Selbstlernarchitekturen**

Peter Kossack

321

Kontexte – die Selbstlernarchitektur @rs

Christiane Maier Reinhard, Daniel Wrana

345

Autorinnen und Autoren

353

Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken

Daniel Wrana

Die beiden empirischen Untersuchungen in diesem Band „Lesarten im Professionalisierungsprozess“ und „Spielzüge in Lernberatungsgesprächen“ basieren auf einer diskursanalytischen Methodologie, deren grundlagentheoretische Probleme im folgenden Beitrag diskutiert werden sollen. Dörner und Schäffer (2009) unterscheiden zwischen der Gegenstandstheorie, die sich auf das Gebiet bezieht, „in dem man sich einen Erkenntniszuwachs verspricht“ (ebd.: 250), und der Grundlagentheorie, die dieses Beziehen begrifflich und „meta-theoretisch absichert“ (ebd.; vgl. Wrana 2011b). Die Gegenstandstheorie beschreibt und erklärt den Forschungsgegenstand, und als solche gilt es, sie zu belegen, zu widerlegen, zu differenzieren oder zu modifizieren. Die Grundlagentheorie jedoch bringt mit ihren Begriffen den Gegenstand erst hervor, sie ist die Bedingung der Möglichkeit empirischer Erkenntnis. Während die empirischen Gegenstände „Lesarten“ und „Spielzüge“ im Rahmen der empirischen Untersuchungen theoretisch modelliert und Operationalisierung und Analyse dort vollzogen werden, bildet dieser Beitrag die theoretische Reflexion der methodologischen Grundlagentheorie der beiden Untersuchungen.

Während der Beitrag auf diese Weise die begrifflichen und theoretischen Grundlagen der Analysen ausweist, verfolgt er zugleich ein genuin methodologisches Interesse. Aus der Perspektive poststrukturalistischer und diskursanalytischer Theorien sind zahlreiche Debatten über pädagogische Gegenstände geführt worden. Erst in den letzten Jahren werden jedoch die dabei diskutierten Probleme empirisch gewendet und eine pädagogische Subjektivationsforschung sowie eine empirische Analyse von Regierungspraktiken und institutionellen Machtverhältnissen ausgehend von einer poststrukturalistisch-diskursanalytischen Methodologie begründet. Dieser Beitrag stellt somit neben der Begründung der empirischen Analysen deren Koppelung an ein theoretisches Problembewusstsein sicher.

1 Diskursive Praktiken

Der Diskurs bezeichnet bei Foucault einerseits die *diskursiven Formationen* als gesellschaftliche Wissensfelder und -ordnungen, von denen her sich Äußerungen bilden können, zugleich aber die *diskursiven Praktiken*, verstanden als die Handlungsweisen, in denen sich das Sagbare und Sichtbare formt und in denen die Bedeutungen und Gegenstände des Wissens ebenso konstituiert werden wie die Subjektpositionen der diskursiv Handelnden (Foucault 1981: 74; Wrana 2006: 122). In dem hier vertretenen Ansatz wird das Diskursive als Gegenstand nicht von den diskursiven Formationen her gedacht, um diese dann empirisch als homogene und relativ stabile Objekte, als „die Diskurse“, zu rekonstruieren, sondern von der heterogenen, heteronomen und situierten diskursiven Praxis, die auf das in ihr geäußerte Wissen hin untersucht wird (vgl. Wrana 2011c).¹ Die diskursive Wissensanalyse richtet sich dabei nicht auf die produzierte Erkenntnis, auf das „positive Wissen“, sondern auf die produktiven Konstruktionsweisen und Wissenspraktiken, die die Bedingungen von Sagbarkeit und Sichtbarkeit bilden. Der analytische Gegenstand ist dann das implizite Wissen, das der Produktion expliziten Wissens zugrunde liegt. Damit schließt die Analyse diskursiver Praktiken an praxeologische Theorien (vgl. Reckwitz 2000) an, in denen Praktiken „als wissensbasierte Tätigkeiten verstanden [werden], die auf kollektive Wissensordnungen bezogen sind“ (Fritzsche/Rabenstein/Idel 2011: 21). Wissen wird als etwas untersucht, das als „implizites den Praktiken inne wohnt“ und sich „von den Akteuren nicht ohne Weiteres explizieren“ (ebd.) lässt. Der diskursanalytische Zugang fragt also im Unterschied zur Inhaltsanalyse nicht nach dem explizit geäußerten propositionalen Wissen, aber auch nicht wie hermeneutische Ansätze nach dem mit diesem Wissen transportierten subjektiven Sinn, sondern nach dem impliziten Wissen, das den Äußerungspraktiken zugrunde liegt und sie ermöglicht.

Diskursive Praktiken lassen sich weiter als Handlungsweisen bestimmen, in denen Wahrheit als Relationierung von Bedeutungsfeldern, Wissensobjekten und Subjektivitäten performativ hergestellt wird. Während die Dinge der Welt, ihre Bedeutungen sowie die Subjekte, die diese artikulieren, aus der Alltagseinstellung als natürliche und gegebene Phänomene erscheinen, fokussiert die Analyse diskursiver Praktiken auf die Tätigkeiten, in denen diese Welt erst als natürliche, gegebene und insofern „wahre“ hergestellt wird. Eine so verstandene Diskursanalyse schließt wesentlich an das ethnomethodologische Erbe an (vgl. Langenohl 2009; Hirschauer 2004), in dem diese Herstellungs-

1 Diese Verschiebung von den Formationen zu den Praktiken als Gegenstand der Analyse hat auch zur Konsequenz, dass nicht nur Texte in Zeitschriften oder Archiven als diskursive Praxis untersucht werden, was die üblicheren Materialien von Diskursanalysen sind, sondern auch Situationen und Interaktionen oder eben das Bilden von Lesarten in Lernberatungsgesprächen.

funktion als „doing“ beobachtet wurde: Neben „doing being ordinary“ (Sacks 1984) oder „doing gender“ (West/Zimmerman 1987) lässt sich von einem „doing discourse“ (Füssl/Neu 2010) sprechen. Die Analyseeinheit ist dabei der Äußerungsakt, in dem nach Foucault eine „fonction énonciative“ vollzogen wird (vgl. Foucault 1981: 116ff.; Wrana 2006: 122ff.), also eine Funktion, die eine Beziehung herstellt. Verknüpft wird im Vollzug eines Äußerungsaktes (a) eine Materialität, die den Äußerungsakt auszeichnet, insofern sein Vollzug an Institutionen, Situationen und Körper gebunden ist, (b) ein Feld von Gegenständen, auf das der Äußerungsakt referenziert und im Vollzug zugleich konstruiert und abgrenzt, (c) eine Reihe von semantischen Elementen, mit denen im Vollzug ein rhizomatisch organisiertes Geflecht an Bedeutungen konnotiert wird, (d) eine Subjektivität, die im Vollzug konstituiert wird, indem im Äußern ein Platz eingenommen wird, der bereits existiert und zugleich besetzt und produziert wird (vgl. Foucaults 1981: 128ff.; Wrana 2006: 123ff.). Diese vier Dimensionen werden in Äußerungsakten relationiert, wobei das Relationierte in jeder der Dimensionen dem Äußerungsakt zugleich vorausgeht und in ihm reifizieren produziert wird. Die Gleichzeitigkeit, dass dieser Akt seine Relata voraussetzt und produziert ist nur denkbar, weil er als Akt nicht darin aufgeht, singulär zu sein, sondern vielmehr Moment einer sozialen Praxis ist. Laclau und Mouffe (1988) fassen diese doppelte Form der voraussetzenden Produktivität als Artikulation und verstehen darunter „jede Praxis, die eine Beziehung zwischen Elementen so etabliert, dass ihre Identität als Resultat einer artikulatorischen Praxis modifiziert wird“ (ebd.: 155). Die Artikulation ist demnach eine Produktion, die ihre Elemente nicht einfach in Beziehung setzt, sondern in diesem In-Beziehung-Setzen transformiert und modifiziert. „Die diskursive Praxis reproduziert also weder semiotische Horizonte noch außer-diskursive Gegenstände noch vorgängige Subjekte, sie ist vielmehr die performative Praxis, die diese hervorbringt.“ (Ott/Wrana 2010: 167; vgl. Foucault 1981: 126)

Die Äußerungspraxis ist weder als routinisierte Wiederholung zu denken, bei der jeder Akt des Deutens den vorigen dupliziert, noch als Realisierung von Mustern, bei der jeder Akt des Deutens auf ein Schema zurückzuführen ist, das die eigentliche Wirklichkeit darstellt. Bezüglich des Reproduktionsmodus von Praktiken hat die poststrukturalistische Praxistheorie als Alternative zu diesen verbreiteten Theoremen das der „Iterabilität“ entwickelt. Demnach greift jeder Akt des Äußerns auf vorausgegangene Äußerungen und die darin etablierten diskursiven Relationen zurück und „zitiert“ diese,² er ist damit nach Derrida neu und wiederholt zugleich (Derrida 2001: 24). In jeder Zitation, in jeder

2 Das Theorem der Zitathaftigkeit bzw. der Iterabilität als Produktionsmodus von Praktiken hat im Poststrukturalismus das Theorem der Reproduktion und Aktualisierung von Strukturen abgelöst und wird insbesondere in der von Judith Butler entwickelten Form als poststrukturalistische Praxistheorie gegenwärtig in den Erziehungswissenschaften rezipiert (z.B. Reh 2003; Fritzsche/Rabenstein/Idel 2011).

„Iteration“ – das hat Judith Butler im Rahmen ihrer „Theorie der gesellschaftlichen Iterabilität des Sprechaktes“ (Butler 1998: 215; vgl. Reh 2003: 42; Wrana 2006: 128) weiter geführt, ist im zitierenden Anschließen zugleich ein potenzieller Bruch mit dem Feld der vorausgehenden Äußerungen verbunden. „Niemals lässt sich eine Praxis absolut gleich oder identisch wiederholen, immer existiert eine Art von Andersheit in der Wiederholung, eine Art ‚verschiebende Verzeitlichung‘ (differance), so dass sich von hier aus die Möglichkeit ergibt, dass die repetitiven Praktiken mit den ihnen vorangegangenen Kontexten, kulturellen Codes oder symbolischen Strukturen brechen oder diese verschieben.“ (Moebius 2008: 62) Das Geborgte ist ein heteronomes Gut und das Borgen ein Akt, der das Geborgte wiederaneignet und transformiert. Der Akt kann seinem Widerspruch, wiederholt und anders zugleich zu sein, ebenso wenig entgehen, wie das Subjekt seinem Widerspruch, selbst zu handeln und doch permanent dem Schon-da-Seienden ausgesetzt zu sein. Dieser mit der Iterabilität verbundene notwendige und konstitutive Bruch in der routinisierten Wiederholung der Praxis führt zu einem dazu, dass Praktiken bei aller Selbstläufigkeit und Stabilität weder vollständig vorhersehbar noch kontrollierbar sind, und zum anderen zu der Möglichkeit, die Macht der Wiederholung zugleich als Veränderungsmacht zu denken, als ein Potenzial, machtförmig strukturierte Praxen zu transformieren, das nicht auf das theoretische Postulat eines autonomen, sich selbst konstituierenden Subjekts angewiesen ist (Butler 1998; Graefe 2010).

2 Die Wissensfelder und Wissensordnungen als Kontexte und Relata

Wenn man die Diskurse in diesem Sinn als diskursive Praktiken begreift und als Reproduktionsmodus dieser Praxis die Iteration von Äußerungsakten, dann sind diskursive Formationen bzw. „die Diskurse“ nicht eine von der diskursiven Praxis verschiedene Wirklichkeit, sie bilden keine von der Praxis differente Struktur, die von der Praxis reproduziert wird, vielmehr sind die diskursiven Formationen Ensembles diskursiver Praktiken, die weder homogen noch stabil sind, sondern heterogen und dynamisch (vgl. Wrana 2011c).

Mit Bezug auf die Iterabilität der Praxis bestimmt Sabine Reh das Verhältnis von Äußerungsakt und Diskursen als das eines Kontexts. Äußerungsakte vollziehen sich im Kontext von Diskursen, die sie zitierend aufgreifen und die sie am Laufen halten. „Kontexte stellen für Butler die eine soziale Praxis bedeutenden Umstände dar. Kontexte werden als ‚Erbschaften des Gebrauchs‘ zu ‚Sedimenten von Bedeutungen‘“ (Reh 2003: 45). Die Kontexte sind aber weder gesättigt noch abschließbar, und daher ist der Äußerungsakt in der Lage, zu de- und rekontextualisieren und sie zu verschieben (ebd.). Diskurse begreift

Reh als Kontexte, die aufgegriffen, zitiert und transformiert werden. Bezogen auf ihren Untersuchungsgegenstand postuliert sie, dass es so möglich würde, „verschiedene Diskurse über ostdeutsche Lehrer und Lehrerinnen darzustellen, in ihren Effekten für die diskursive Konstruktion ihres Gegenstandes zu analysieren und die von mir [=Sabine Reh, Anm. DW] hervorgerufenen (auto-)biographischen Texte als Bestandteil der Diskurse über ostdeutsche Lehrer und Lehrerinnen“ zu betrachten, „mithin diese als textuellen Kontext jener zu lesen“ (ebd.: 61).

Dieses dynamische Modell, das diskursive Formationen als Kontext diskursiver Praktiken und zugleich die Praktiken als Teil der diskursiven Formation versteht, ist in dreierlei Hinsicht zu präzisieren und zu erweitern: (1) Insofern Diskurse als Ensembles diskursiver Praxen verstanden werden, müsste man präzise formulieren, dass man es mit mehreren Schichten diskursiver Praxis zu tun hat. Der Äußerungsakt ist selbst Moment einer diskursiven Praxis (z.B. das Führen von Lernberatungsgesprächen), dem eine andere diskursive Praxis zum Kontext wird (der didaktische Diskurs der „Neuen Lernkulturen“). Der Akt steht also nicht als isolierter Akt in einem Kontext, sondern als Moment einer Praxis. Zu welcher Praxis aber ein Akt gehören wird, ist nicht selbstverständlich gegeben. Zu keinem Zeitpunkt des Lernberatungsgesprächs kann sich einer der beiden Protagonisten sicher sein, dass das Gegenüber wenig später noch ein Lernberatungsgespräch führen wird. Jeder folgende Akt schreibt sich in die diskursive Praxis ein und transformiert sie. Die Selbstläufigkeit der Praxis – das ist der Unterschied zwischen Iterabilität und Routinisierung – führt nicht zu einer stabilen Wiederholung, sondern zu dem/der permanenten Risiko und Chance, als eine andere Praxis aus dem Akt hervorzugehen. (2) Daraus ergibt sich zugleich, dass der Kontext eines Äußerungsaktes nicht aus einer einzigen diskursiven Praxis besteht, die ihn mehr oder weniger determinieren könnte, vielmehr ist der Äußerungsakt durch multiple Kontexte überdeterminiert, die in einen Widerstreit treten. Jedes Ereignis ist ein Resultat „unzähliger, einander durchkreuzender Kräfte, eine unendliche Gruppe von Kräfteparallelogrammen“ (Engels 1967: 463). Aufgrund dieser Überdetermination (Althusser 1996) ist ein Akt niemals auf eine einzelne Ursache und damit eine Äußerung nicht auf eine einzelne diskursive Praxis rückführbar. Diese Komplexität und Überdetermination von Kontexten, die sich in jedem empirischen Material findet, verstärkt den Effekt der Iterabilität. Die Handlungsmacht des Äußerungsaktes besteht demnach nicht nur in der Möglichkeit eines anderen Anschlusses, sondern auch in der Notwendigkeit, zwischen verschiedenen optionalen Anschlüssen zu selektieren (vgl. Wrana 2008a). Die Relationierung von Bedeutungen, Gegenständen und Subjektpositionen, die nach Foucault die Funktion des Äußerungsaktes (*fonction énonciative*) ausmacht, lässt sich mit diesem Hintergrund zugleich als Zitation, als Transformation und als Selektion bestimmen. (3) In jedem Akt werden die Kontexte nicht nur zitiert, sondern auch postuliert. Die grundlegende Annahme, dass die diskursive Praxis performativ sei, verbunden mit der Annahme,

dass die Zitation von Kontexten immer unsicher und unabschließbar ist, hat für den Äußerungsakt in einer konkreten Situation zur Folge, dass der diskursive Kontext im Akt „behauptet“ wird. Die basale Differenz des Kontextes, wie er im konkreten Akt zum zitierten Kontext aufscheint, führt dazu, dass der Äußerungsakt die Geltung der von ihm zitierten Kontexte in der Weise ihrer Zitierung beansprucht. Ein solcher Geltungsanspruch ist meist implizit, er kann aber auch expliziert und vor allem vom Gegenüber in der diskursiven Praxis zurückgewiesen werden. Diese Postuliertheit der Kontexte spielt vor allem dann eine zentrale Rolle, wenn die diskursive Praxis die Form eines Gesprächs hat, in der Äußerungsakte auf andere Äußerungsakte antworten, was in unserem Forschungsgegenstand mit der Face-to-Face-Situation der Lernberatung der Fall ist, und zudem für Debatten in Zeitschriften oder etwa für die Praxis des Korrigierens von Seminararbeiten gilt.

Die Reproduktion sozialer Praxis durch die Routinisiertheit ist also durch drei Momente gebrochen und heterogenisiert: die Iterabilität, die Überdetermination und die Postuliertheit. Mit der Kontextualisierung, die sich im Akt vollzieht, schreibt sich dieser in eine soziale Praxis ein. Es ist also nicht vollständig vorhersehbar, zu welchen Praxen ein Akt gehören wird und wie weit diese Praxen im Äußerungsakt transformiert werden. Aber die Praxen sind in zahlreichen Schichten der Institutionen, der Körper, der Konnotationen und der Gedächtnisse sedimentiert und schaffen so einen Möglichkeitsraum der Kontextualisierungen, der sich durch Nähe und Ferne auszeichnet. Die Praxen begrenzen den Möglichkeitsraum der Akte nicht durch Determination, sondern durch Optionalität und Trägheit.

Wenn das Bilden von Lesarten als diskursive Praxis konzipiert wird, spielen diese Brüche der Reproduktion von Praktiken eine zentrale Rolle. Wenn Lernende nämlich „eine Lesart realisieren“ (Forneck 2006b: 34) und Wissens-elemente miteinander verknüpfen, dann greifen sie dabei diskursive Kontexte auf. Diese Relationierung verknüpft aber verschiedene Kontexte auf eine nicht vorhersehbare Weise miteinander, wodurch die Lesart eine Konstellation differenter und bisweilen widerstreitender Quellen ist. Lernen wird demnach als diskursiver Akt gefasst, der eine Praxis des Relationierens darstellt. Insofern das Bilden von Lesarten in Lehr-Lern-Arrangements in der Regel eine Reihe von Studienmaterialien, Lehrhandlungen und Strukturentscheidungen von Lehrenden zum Ausgangspunkt hat, bilden diese zwar einen der Kontexte in der Bildung von Lesarten, aber nicht den einzigen. Die Analytik der Lesarten beobachtet daher das Lernen als Konsumptionsweise, in die nicht nur das Lehren eingeht, und damit als „zweite Fabrikation“ von Wissen (de Certeau 1984: 13), mit der die in Lehr-Lern-Arrangements präsentierten Wissenskontexte gebraucht, transformiert und selektiert werden. Praktiken des Lernens werden dann als Konsumption von Praktiken des Lehrens analysierbar (Wrana 2011a).

Nun wird aber in den Praktiken des Lernens mit den in ihnen produzierten Lesarten ein Geltungsanspruch postuliert, während die in den Lehr-Lern-Ar-

rangements implizierten Lesarten ebenfalls einen Geltungsanspruch postulieren. In den Praktiken des „Unterrichts“, aber auch der Lernberatungsgespräche treffen daher verschiedene Lesarten und ihre Geltungsansprüche aufeinander.

Bisher sind „die Diskurse“ als Kontexte der Äußerungsakte und damit auch des Bildens von Lesarten gefasst worden. Insofern in der diskursiven Praxis diese Kontexte aber zugleich postuliert werden und dieses Postulieren über aufeinander bezogene Äußerungsakte eine soziale Dimension von Geltungsansprüchen erlangt, zeigt sich, dass „die Diskurse“ noch in einer anderen Rolle erscheinen. Sie sind nicht nur ein gebrauchter Kontext, sondern auch ein in gesellschaftlicher Praxis sedimentiertes Wissensfeld,³ auf das der Äußerungsakt sich bezieht. Bezogen auf die Lernberatungsgespräche lassen sich dabei zwei Wissensfelder unterscheiden: der jeweilige Fachdiskurs (die „Mathematikdidaktik“ oder die „Kunstpädagogik“) sowie das „professionelle Handeln“ in der Schule. Da diese Wissensfelder von uns nicht vor der Analyse der Gespräche gesetzt werden, sondern ihr Aufscheinen und der diskursive Kampf um ihre Geltung in den Gesprächen beobachtet werden, sind ihre Grenzen und ihre Eigenschaften nicht scharf bestimmbar. Die Bestimmung der Wissensfelder ist auch nicht das Ziel der Analyse, es geht vielmehr darum, wie die beiden Akteure in dem Gespräch ihre Lesarten vor dem Horizont von Wissensfeldern bilden und damit zugleich die Wissensfelder und ihre Geltung postulieren.

Die Wissensfelder als Postulat einer gesellschaftlichen Praxis zu begreifen, erlaubt zu verstehen, was es mit den „disziplinären Lesarten“ auf sich hat. Im didaktischen Konzept der Selbstlernarchitekturen werden individuell/eigensinnige von disziplinär/normierten Lesarten unterschieden und die Relationierung von Lesarten wird als Zweck der Lernberatung begriffen (Forneck 2006a, 2006b; Maier Reinhard 2008: 261–264). Allerdings würde eine unterkomplexe Gegenüberstellung zweier Typen von Lesarten die Problematik verfehlen (vgl. auch Wrana 2008a: 72ff.; Wrana 2011a; Kossack in diesem Band), weil jede disziplinäre Lesart, wenn sie von einem/einer Lernberater/in artikuliert wird, notwendigerweise wiederum eine individuell eigensinnige Projektion einer disziplinären Lesart ist. Mit Maingueneau (2004) können disziplinäre Diskurse, die wir hier als Wissensfelder bezeichnen, als paratopisch begriffen werden. Jeder Versuch, diese zu artikulieren, sei es im Diskurs (der „Schriftsteller“ in der Literatur, die „Lehrerin“ im pädagogischen Diskurs) oder den Diskurs theoretisierend (als „Lehrbuchautor“, als „Wissenschaftlerin“), schöpft aus dem diskursiven Repertoire dieses Diskurses und produziert ihn zugleich. Ein/e Sprecher/in kann daher niemals bruchlos „in“ einem Diskurs sein und den Ort, den Topos dieses Diskurses einnehmen, noch kann er/sie die

3 Bildungstheoretisch wäre der Anspruch an die Praxis der Lernberatung demnach nicht, aus dieser Paratopik heraus zu treten und disziplinäre Lesarten anzufertigen, sondern vielmehr das paratopische Spiel der Felder in der Lernberatung reflexiv zu machen. Diese Form der Reflexivität ist der materiale Aspekt selbstsorgenden Lernens, das nicht im formalen Verfügen über die eigenen Praktiken aufgeht, sondern ein Verfügen über die Praxen der Wissensfelder impliziert (vgl. Forneck 2002).

Struktur „repräsentieren“, weil jede dieser Aktivitäten die Struktur iteriert, transformiert und erweitert.⁴ Ein Wissensfeld kann daher auch nie präsent sein bzw. in einer Äußerung repräsentiert werden, es ist vielmehr Effekt einer sozialen Praxis die beispielsweise „die Kunst“ produziert und dabei Geltung dafür beansprucht, was Kunst ist und was als ihre Grenzen zu gelten hat. Aus diesem Zusammenhang erwächst unter anderem die Eigenschaft pädagogischer Autorität, ihren Grund und ihre Begründung selbst schaffen zu müssen (Wimmer 2009). Die Autorität des Wissensfeldes ist in der institutionellen Praxis aufgehoben, aber zugleich muss sie in institutionellen Situationen und Interaktionen immer wieder hergestellt und verteidigt werden.

Wenn ein Wissensfeld in einer Äußerung postuliert wird, dann wird dabei zumeist eine spezifische Ordnung dieses Feldes postuliert: eine bestimmte Weise, in der das Feld sortiert ist, eine bestimmte Weise, in der die Gegenstände des Feldes sich formieren etc. Diese Wissensordnungen sind nicht mit den Wissensfeldern identisch. So lassen sich etwa für das Wissensfeld professionellen Handelns in der Schule verschiedene Ordnungen postulieren: Beispielsweise eine Ordnung, in der das Handeln in der Schule sich aus Alltagsproblemen konstituiert, die es zu lösen gilt, oder als eine Ordnung, in der Kinder als Individuen im Zentrum stehen, die unverfügbar sind. Alle diese Ordnungen gehören zum Wissensfeld des pädagogischen Handelns in der Schule, insofern sie zum Repertoire dessen gehören, was in diesem Wissensfeld postuliert worden ist und postuliert werden kann. Bezogen auf ein Wissensfeld können daher verschiedene Ordnungen in einen Widerstreit treten, sie können ausgefochten werden, und sie können gesetzt werden. Oft sind in einem Wissensfeld bestimmte Ordnungen hegemonial und andere minoritär, zumindest wiederum bezogen auf bestimmte lokale Fraktionen.

Wenn wir also in unserem Material in Lesarten und Spielzügen Bezüge auf Wissensfelder analysieren, dann sind diese Bezüge von jener Komplexität gekennzeichnet: (1) Das Wissensfeld ist in Äußerungen und Interaktionen niemals direkt präsent oder zugänglich, sondern wird postuliert. Jede Äußerung, die ein Wissensfeld relationiert, beansprucht die Autorität, legitim über das Wissensfeld zu sprechen – ein Anspruch, der in den Interaktionen zugleich immer angreifbar ist. (2) In einer Äußerung, die sich auf ein Wissensfeld bezieht, wird dem Feld eine Wissensordnung zugewiesen, es wird das Feld als ein bestimmtes aufgerufen.

Diskursive Praxen, Wissenskontexte, Wissensfelder, Wissensordnungen sind spezifische Begriffe, die je Bedeutungsaspekte und Teilfunktionen dessen ausmachen, was gemeinhin als „Diskurs“ bezeichnet wird. Die empirische

4 Bildungstheoretisch wäre der Anspruch an die Praxis der Lernberatung demnach nicht, aus dieser Paratopik heraus zu treten und disziplinäre Lesarten anzufertigen, sondern vielmehr das paratopische Spiel der Felder in der Lernberatung reflexiv zu machen. Diese Form der Reflexivität ist der materiale Aspekt selbstsorgenden Lernens, das nicht im formalen Verfügen über die eigenen Praktiken aufgeht, sondern ein Verfügen über die Praxen der Wissensfelder impliziert (vgl. Forneck 2002).

Analyse des Materials macht solche spezifischen Begriffe erforderlich, denn um die Beziehungen der beobachteten Äußerungen zum Diskursiven analytisch zu fassen, würde der überbestimmte und damit zugleich unterbestimmte Begriff des Diskurses mehr verdecken, als er zu Tage fördert. Die hier vorgeschlagene Differenzierung ist dabei ein erster Entwurf. Es mag gut sein, dass sich die Grenzen dieser Begriffe als unhandlich erweisen und in weiteren Untersuchungen weiter verschoben werden.

3 Subjektivation und Positionierung

Da das Sprechen als soziale Praxis gilt, wird es nicht von der Intentionalität einer Handlung her gedacht, sondern von den Praktiken, die immer schon „laufen“, wenn ein Subjekt in sie eintritt: „Eine Praxis [...] läuft immer schon, die Frage ist nur, was sie am Laufen hält und wie ‚man‘ oder ‚die Leute‘ sie praktizieren. Wie wird es gemacht und wie ist es zu tun?“ (Hirschauer 2004: 74). Akteure werden von Hirschauer dann als „Partizipanden sozialer Prozesse“ (ebd.) begriffen, und Aktivität als Teilhabe an der Vorgängigkeit einer Praxis konzipiert. Demgemäß wären in der Analyse diskursiver Praktiken die Relationierungen von Bedeutungen, Gegenständen und Subjektpositionen, die im Äußerungsakt hergestellt werden, bereits vorgängig etabliert und sedimentiert und Akteure werden im Vollzug zu Partizipanden dieser Praxis und damit auch der relationierten semiotischen Strukturen. Bisher wurde jedoch argumentiert, dass der Reproduktionsmodus der Praxis von der Iterabilität, der Überdetermination und der Postuliertheit gebrochen ist. Diese Brüche produzieren die Unvorhersehbarkeit des jeweiligen Anschlusses, aber auch die Potenzialität, anders zu handeln. Die Partizipation an der Praxis, die Teilhabe an ihrem „Weiterlaufen“ wäre demnach zwar die Basis der Aktivität, aber sie würde nicht darin aufgehen. Die Frage nach der Agency der Akteure in der sozialen Praxis ist mit dem Hinweis auf ihr Partizipieren an einer Praxis nicht vom Tisch.

Zunächst entsteht die Frage – insbesondere für Lern- und Bildungsverhältnisse –, auf welche Weise Akteure an einer Praxis partizipieren und mit welchen Ein- und Ausschlüssen sie zu Partizipanden einer Praxis werden. Diese Zusammenhänge werden im Ansatz der situated cognition auf der Basis ethnografischer Studien zu Berufsbildungsprozessen mit dem Begriff der „legitimate peripheral participation“ beschrieben, in der Akteure an der Praxis einer „community of practice“ gerade noch nicht vollständig partizipieren und somit zum legitimen Vollzug der Praxis berechtigt sind, sondern eine Randposition einnehmen, von der her sie mit dem Ziel einer vollständigen Partizipation in berufliche Praktiken eingeführt werden (Lave 1991; Lave/Wenger 1991). Diese Randposition und die Praktiken, die mit dem Involviert-Werden verbunden

sind, sind ihrerseits Teile der Praxis, denn zu dieser gehören eben auch die Bedingungen möglicher Partizipation. Wenn man nun Professionen als etablierte soziale Praxen begreift, die ein Wissensfeld ausbilden, auf das sich in den Auseinandersetzungen um Professionalität und professionelles Handeln bezogen wird, lassen sich Professionalisierungsprozesse als Prozesse des Involviert-Werdens begreifen. Sie sind dann von jenem Statuswechsel zur Partizipation gekennzeichnet, der mit Formen „halblegitimen“ Sprechens einhergeht. Nach dem bisher Gesagten lassen sich für den Prozess der Professionalisierung als „legitimate peripheral participation“ aber zwei wichtige Eigenschaften benennen. Er ist keineswegs als „sanftes Hineingleiten“ in eine Praxis zu denken, wie es in der Forschungstradition der *situated cognition* oft scheint, sondern als gebrochener und widersprüchlicher Prozess.

Dieser Prozess wird in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion als Subjektwerdung bzw. Subjektivation begriffen. Bezugspunkt ist dabei meist Judith Butler, die die poststrukturalistischen Theorien Foucaults und Althusers zum Subjektivationsprozess zusammengeführt hat (vgl. z.B. Ricken 2007; Schäfer/Thompson 2010: 22ff.; Reh 2010). Auf Foucault gehen Analysen zurück, die Subjektivationsprozesse ausgehend von Praktiken beschreiben, in denen die Subjekte zu einem Bearbeitungsgegenstand werden. Mit den Disziplinarpraktiken, die in den Institutionen des Militärs, der Krankenhäuser, Schulen und Manufakturen der frühen Moderne entwickelt worden sind, werden die Körper und die Denkweisen über Einteilungen und Parzellierungen von Zeit und Raum geformt und nützlich gemacht. Beobachtungsregime werden installiert, mit denen Subjekte angehalten werden, sich selbst zu kontrollieren, ihre Leistungsfähigkeit zu steigern und gefügig zu werden (Foucault 1994). In Analysen der weiteren Entwicklung dieser Machtpraktiken in der Moderne werden komplexere Konstellationen beschrieben, in denen jene objektivierenden und produzierenden Techniken der „Disziplinen“ in Ensembles von Praktiken eingebunden sind, in denen den Subjekten Gestaltungsspielräume zugewiesen werden (Wrana 2006). Sie beugen sich in Selbstpraktiken auf sich selbst zurück, unterziehen sich selbst Prozeduren, um ihre Kräfte zu steigern und ihrem „Selbst“ eine Form zu geben. Das damit verbundene Subjektivationsmodell eines „Unternehmers seiner Selbst“ ist gemäß den Studien zur Gouvernamentalität tief in ein neoliberales Subjektivierungsregime eingelassen (Bröckling 2007). In aktuellen Entwürfen und Programmen des selbstgesteuerten Lernens in der Erwachsenenbildung und der Schulpädagogik werden Praktiken installiert, mit denen Lernende angehalten werden, sich selbst zu gestalten und zu optimieren (vgl. Forneck/Wrana 2005; Klingovsky 2009). Diese Rolle von Selbstpraktiken in didaktischen Arrangements wurde u.a. für Lernjournale (Wrana 2006), Wochenplanunterricht (Reh/Labede 2009) oder Portfolioarbeit (Rabenstein 2007; Münte-Goussar 2011) gezeigt. Auch die Lernberatung lässt sich als ein Set von Praktiken begreifen, mit denen Lernende angehalten werden, ihre eigenen Lesarten zu entwickeln, ihre Lernweisen und Lernhaltungen zu verändern und zu gestalten. Der Fokus dieses ersten

Aspekts von Subjektivationsprozessen liegt auf den Praktiken und Techniken, in denen sie vollzogen werden, die entweder ein Subjekt zum Objekt machen, um es zu formen wie die alten Disziplinen, oder die ein Subjekt dazu anhalten, zu einem Subjekt zu werden, das sich selbst formt wie die neuen Technologien des Selbst (vgl. zur Differenz von objektivierender und subjektivierender Subjektivierung Dreyfus/Rabinov 1987).

Ein zweiter Aspekt von Subjektivation geht auf Louis Althusser zurück, der mit dem Theorem der Anrufung den Prozess beschrieben hat, in dem sich Subjektkonstitution als Anerkennung einer diskursiven Ordnung vollzieht. Althusser bringt als Modell-Szene die Anrufung durch den Staatsapparat, wenn ein Polizist „He, Sie da!“ ruft und ein „Bürger“ sich umdreht, weil er sich angesprochen fühlt (Althusser 1977: 143; vgl. Butler 2001: 101ff.; Bröckling 2007: 27). Mit der Reaktion des Umdrehens erkennt das Subjekt die Wissensordnung an und damit auch sich selbst als ein Teil dieser Ordnung. Während das Subjekt bei Althusser in diesem Geschehen weitgehend passiv konstituiert wird bzw. in der Wissensordnung immer schon konstituiert ist, bestimmt Butler die Anrufung mit Austin als einen Akt, dessen Performativität sich nicht im Akt selbst erschöpft, sondern in dem Kräftefeld, das er hervorruft (Butler 1998: 62). Die Anrufung wird dann als Adressierung begreifbar, die vom Subjekt die Anerkennung einer Wissensordnung erfordert, diese aber nicht determiniert. Althusser's „Szene“ wird zur Vorlage für die Analyse von Adressierungspraktiken in empirisch beobachteten Situationen. Zum Gegenstand empirischer Untersuchungen von institutionellen Machtverhältnissen wird dann aber nicht nur der Akt der Adressierung, sondern auch die darauf folgenden Akte der An- oder Aberkennung, die von den Adressierten vollzogen werden. Erst in dieser Folge von Akten, die aus der Perspektive der Adressierung immer „misslingen“ kann, vollzieht sich Subjektivation (Ott 2011; Ott/Wrana 2010). Mit diesem zweiten Akt wird die Ordnung nicht einfach aktualisiert, sondern im Akt zitierend transformiert, sie wird zum Gegenstand eines „Gebrauchs“ (de Certeau 1988).

Hinzu kommt, dass Subjektivation sich nicht einfach in Bezug auf „eine“ Wissensordnung verwirklicht, vielmehr stehen Situationen, in denen sich Subjektivationsprozesse vollziehen, meist im Horizont mehrerer widerstreitender diskursiver Ordnungen (s.o.). Damit erscheint ein dritter Aspekt. Die englische diskursive Psychologie hat mit der „positioning theory“⁵ ein Theorem beige-

5 Der Begriff „positioning“ wurde von Hollway im Anschluss an Foucault (Hollway 1998) eingeführt, die die Konstruktion von Subjektivität in heterosexuellen Beziehungen untersucht. Der Begriff wurde in der diskursiven Psychologie ausgearbeitet (Davies/Harré 1990; Harré/Langenhove 1991). Im Ansatz von Harré, der Interaktionismus und Ethnomethodologie nahe steht, werden Positionierungen als eine diskursive Dynamik verstanden, die sich innerhalb der Storylines von Gesprächen vollzieht. Jeder Sprechakt positioniert die Instanzen von Sprecher und Hörer und weist ihnen Eigenschaften zu, die dem Diskursiven entnommen sind. Tirado und Galvéz beziehen diesen Ansatz auf die machtanalytischen Implikationen von Foucault zurück (Tirado/Galvéz 2007).

tragen, mit dem sich (Subjekt-)Positionierungen als Praktiken begreifen lassen, mit denen diskursive Orte bezogen werden. Diese Orte werden von Wissensfeldern und Wissensordnungen bereitgestellt, in der Positionierung vollzieht sich zugleich eine Selektion und Entscheidung unter diesen Orten. Wissensordnungen legen dabei oft eine bestimmte Positionierung nahe, weil sie in sich gewertet und normativ sind. So erfordert beispielsweise die Wissensordnung der „neuen Lernkultur“ (vgl. Maier Reinhard/Ryter/Wrana in diesem Band), sich auf der Seite der Unverfügbarkeit des Individuums zu positionieren. In den Analysen zeigt sich, dass in Situationen, in denen verschiedene Ordnungen im Widerstreit stehen, eine Positionierung unter den Ordnungen selektiert. Gemäß den oben beschriebenen Grundtheoremen der Analytik diskursiver Praktiken ist die Positionierung daher nicht vorhersehbar und erfolgt immer wieder unerwartet. Ihr Vollzug ist einerseits performativ in Bezug auf die Subjektivierung der Sprechenden, die mit der Einnahme einer Position zu einem „bestimmten Subjekt“ werden, zugleich aber in Bezug auf die in der Positionierung gebrauchte diskursive Ordnung, die aktualisiert und stabilisiert oder verschoben und transformiert wird.

Der Prozess der Subjektwerdung wird damit weder als bloße Formung gemäß präexistenter Strukturen, noch als selbstbestimmte Gestaltung eines vorgängigen Subjekts konzipiert. Vielmehr sind die Strukturen die Bedingung jeder Subjektivierung, die sich in der Anerkennung dieser Strukturen vollzieht. „Das Subjekt ist genötigt, nach Anerkennung seiner eigenen Existenz in Kategorien, Begriffen und Namen zu trachten, die es nicht selbst hervorgebracht hat, und damit sucht es das Zeichen seiner eigenen Existenz außerhalb seiner selbst – in einem Diskurs, der zugleich dominant und indifferent ist.“ (Butler 2001: 25). Normen und Objekte werden nicht einfach im Subjekt repräsentierend verinnerlicht, vielmehr ist Subjektivierung „ein paradoxales, immer ambivalentes und performatives Anerkennungs-Geschehen, [...] in dem wiederholt das Subjekt durch soziale Normen gebildet wird“ (Reh 2010: 34).

Die in diesem Band beschriebenen Professionalisierungsprozesse (vgl. Maier Reinhard/Ryter/Wrana in diesem Band) lassen sich daher als Prozesse des Eintretens in das Wissensfeld (vgl. Wrana 2010) professionellen Handelns in der Schule beschreiben, in denen Lesarten gebildet werden, die verschiedene, sich bisweilen widerstreitende Wissensordnungen zum Kontext haben. Das Eintreten in das Wissensfeld wird dann als zunehmende Partizipation an den sozialen Praktiken dieses Feldes begreifbar, was nicht einfach eine Teilhabe an den Wissensordnungen impliziert, sondern eine Positionierung innerhalb der Wissensordnungen des Feldes, die zugleich eine Subjektivierung als Lehrer, als Lehrerin produziert. Die empirische Analyse der Lernberatungsgespräche zeigt Momente dieses Prozesses, die darauf schließen lassen, dass das Eintreten in ein Feld kein linearer Prozess der Übernahme einer diskursiven Ordnung ist, sondern ein Prozess wechselnden Positionierens und wechselnder Anerkennung von Wissensordnungen, dessen Abschluss am Ende der Lernberatungen nicht abzusehen ist.

4 Analyse diskursiver Figuren

Mit der Analyse von diskursiven Figuren werden diskursive Praktiken empirisch operationalisiert. Die Methodologie diskursiver Figuren erlaubt es, in einer formalisierten Weise nachzuzeichnen, wie in Artikulationen Bedeutungen gebraucht, die Gegenstände des Sprechens entworfen und nicht zuletzt auch das sprechende/schreibende und hörende/lesende Subjekt positioniert werden. Diskursive Figuren werden im Interpretationsprozess des Gesprächs ausgehend von semiotischen und pragmatischen Strukturschemata isoliert und kartografiert, somit arbeitet die Figurenanalyse die Konstruktionsweise von Äußerungsakten als Beschreibungen von Merkmalen der Bedeutungskonstitution heraus. Dabei sind in einer bestimmten Gesprächssequenz oft verschiedene Figuren miteinander verknüpft und oft bilden erst solche komplexeren Verknüpfungen eine Lesart.

Diskursive Figuren sind nicht einfach die Formen, in denen Inhalte transportiert werden, sie haben vielmehr formale und inhaltliche Aspekte, die in der Figur untrennbar strukturiert sind (vgl. Lévi-Strauss 1975). Busse hat den Begriff der Grundfiguren eines Diskurses geprägt, um größere Korpora von Texten auf gemeinsame konstitutive Figuren zurückzuführen (Busse 1997; Scharloth 2005) – daher das Präfix „Grund“ in Busses Figurenbegriff. Wie Busse gehen wir davon aus, dass diskursive Figuren semantische Elemente ordnen (Busse 1997), im Gegensatz zu Busse betrachten wir Figuren aber nicht auf der Ebene eines „Gesamtdiskurses“, nicht als „Grundfigur“ eines Korpus und auch nicht als semantisches Wissenselement, sondern als pragmatisches Moment eines Äußerungsaktes, als Geste, die eine Äußerung hervorbringt. Figuren sind dabei, ähnlich wie Bourdieu für die habituellen Schemata betont (Bourdieu 1979), zugleich strukturiert und strukturierend. Ihre strukturierende Funktion besteht darin, dass sie im Vollzug der diskursiven Praktik eine Ordnung herstellen, indem sie Sinnbezüge konstellieren, Subjektpositionen setzen und Gegenstandsfelder konstruieren. Ihr strukturierter Charakter besteht darin, dass sie nicht im Moment des Äußerungsaktes kreativ neu geschaffen werden, sie sind immer eine Rekonstellierung von Elementen und Relationierungen einer Praxis, die dem Äußerungsakt vorausgeht. Eine Figur ist folglich singular, immer aber zugleich geborgt und aus der Transformation ihr vorausgehender Figuren hergeleitet. Die Figurationsanalyse erlaubt daher, die Eigenschaft von Äußerungen, wiederholt und zugleich einzigartig zu sein, also ihre Iterabilität, empirisch zu konkretisieren.⁶

6 Die Figurenanalyse hat gegenüber anderen qualitativen Verfahren eine Reihe von Vorteilen. Zum einen lassen sich mit der Figurenanalyse Wissenskonstruktionen stärker formalisieren, als dies mit hermeneutischen Verfahren wie etwa der Deutungsmusteranalyse geschieht. Im Gegensatz zur Codierung, die Textstellen eine Kategorie zuweist und somit ganze Textpassagen einander zuordnet, legt die Figurenanalyse zunächst die Konstruktionsweise sprachlicher Äußerungen frei. Die weitere Aggregation von Textstellen erfolgt dann über die Strukturen

Mit den diskursiven Figuren werden die Projektionen der Wissensfelder und Wissensordnungen empirisch rekonstruierbar. Zugleich werden in ihnen die Positionierungen sichtbar, mit denen die Akteure sich zu den Wissensordnungen „in Stellung“ bringen.

In den analysierten Gesprächen (vgl. Maier Reinhard/Wrana/Ryter in diesem Band) werden differenzielle und narrative Figuren analysiert. Es lassen sich eine ganze Reihe verschiedener Figuren unterscheiden, die sich je durch bestimmte Schemata auszeichnen. Genannt sind Bezüge auf Studien, die solche Figuren herausarbeiten, auch wenn sie nicht immer explizit als Figuren bezeichnet werden und teils in differenten Theoriebezügen konstelliert sind: narrative Figuren (Greimas 1971; Koller 1999; Viehöver 2003; Reh 2003; Langer/Wrana 2005; Wrana 2008b), differenzielle Figuren (Greimas 1971; Derrida 1988; Link 1988; Wrana 2002; Höhne 2003; Langer/Wrana 2005; Höhne/Kunz/Radtke 2005; Langer 2008; Wrana/Langer 2007; Maier Reinhard 2006, 2008; Wrana 2008b), argumentative Figuren (Wengeler 2003; Höhne/Kunz/Radtke 2005), metaphorische Figuren (Link 1999; Ryter 2008), konzeptionelle Figuren (Vosniadou 2008). In unseren Analysen der Lernberatungsgespräche in diesem Band liegt der Fokus vor allem auf differenziellen und narrativen Figuren, in geringerem Umfang werden auch konzeptionelle und metaphorische Figuren analysiert. Weitere Erläuterungen zu den jeweiligen Figuren und zu der Weise ihrer Interpretation werden im Rahmen der ersten Analyse expliziert.

5 Schluss

Die Analyse diskursiver Praktiken ist streng genommen keine „Diskursanalyse“, weil sie zwar Diskursivität, nicht aber einen „Diskurs“ zum Gegenstand hat. Wissensfelder und die sie strukturierenden Wissensordnungen erscheinen als Kontexte diskursiver Praktiken, in denen diese Wissensfelder nicht nur reproduziert und transformiert werden, sie müssen vor allem auch zunächst einmal postuliert werden, damit die in ihnen impliziten Geltungsansprüche in der diskursiven Praxis geltend gemacht werden können. Der Gegenstand unserer Analysen sind die Prozesse des Eintretens in ein Wissensfeld, in dem die Geltung des Wissensfeldes zugleich auf dem Spiel steht. Ein Eintreten, das sich nicht in einem glatten Hineingleiten vollzieht, sondern in Praxen des Widerstehens, Fragens und Umarbeitens von Wissen. Unser Einsatz zielt dabei auch auf

dieser Konstruktionsebene. Figuren lassen sich daher über ihren Formaspekt klassifizieren und typisieren, aber der reine Aufweis solcher formaler Schemata ist ein heuristisches Werkzeug, kein empirisches Ergebnis. Eine Figurenanalyse benutzt die Schemata, um zu zeigen, wie mit ihnen diskursive Wahrheit konstruiert wird.

pädagogische Theoriebildung: Das Bilden von Lesarten und die Positionierung in und gegen Wissensordnungen sind u.E. wesentliche Momente einer Theorie dessen, was als Prozesse des „Lernens“ oder der „Professionalisierung“ bezeichnet wird.

Literatur

- Althusser, Louis (1977): *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. Hamburg: VSA.
- Althusser, Louis (1996): *Contradiction et Surdetermination*. In: Althusser, Louis: *Pour Marx*. Paris: La Découverte.
- Bourdieu, Pierre (1979): *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001): *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1998): *Hass spricht. Zur Politik des Performativen*. Berlin: Berlin-Verlag.
- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Busse, Dietrich (1997): *Das Eigene und das Fremde. Annotationen zu Funktion und Wirkung einer diskursemantischen Grundfigur*. In: Jung, Matthias; Wengeler, Martin; Böke, Karin (Hg.): *Die Sprache des Migrationsdiskurses*. Opladen: Leske & Budrich, S. 17–35.
- Davies, Bronwyn; Harré, Rom (1990): *The Discursive Production of Selves*. In: *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20. 1, S. 43–63.
- Derrida, Jacques (1988): *Die différance*. In: Derrida, Jacques (Hg.): *Randgänge der Philosophie*. Wien: Passagen, S. 29–52.
- Derrida, Jacques (2001): *Signatur, Ereignis, Kontext*. In: Derrida, Jacques (Hg.): *Limited Inc*. Wien: Passagen, S. 15–46.
- Dreyfus, Hubert L.; Rabinow, Paul (Hg.) (1987): *Michel Foucault – Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Weinheim: Athenäum.
- de Certeau, Michel (1988): *Kunst des Handelns*. Berlin: Merve.
- Dörner, Olaf; Schäffer, Burkhardt (2009): *Neuere Entwicklungen in der qualitativen Erwachsenenbildungsforschung*. In: Tippelt, Rudolf (Hg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: VS, 3. Aufl., S. 243–261.
- Engels, Friedrich (1967): *Brief an Joseph Bloch, 21. Sept. 1890*. In: Marx, Karl; Engels, Friedrich (Hg.): *Werke (Band 37)*. Berlin: Dietz, S. 463–465.

- Forneck, Hermann J. (2002): Selbstgesteuertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 48. 2, S. 242–261.
- Forneck, Hermann J. (2006a): Die Sorge um das eigene Lernen – Umrisse eines integrativen Konzepts selbstgesteuerten Lernens. In: Forneck, Hermann J.; Gyger, Mathilde; Maier Reinhard, Christiane (Hg.): Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung. Zur inneren Modernisierung von Lehrerbildung. Bern: h.e.p., S. 37–88.
- Forneck, Hermann J. (2006b): Selbstlernarchitekturen. Lernen und Selbstsorge I. Baltmannsweiler: Schneider.
- Forneck, Hermann J.; Wrana, Daniel (2005): Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Weiterbildung. Bielefeld: wbv.
- Foucault, Michel (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fritzsche, Bettina; Idel, Till-Sebastian; Rabenstein, Kerstin (2011): Ordnungsbildung in pädagogischen Praktiken. Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution und Beobachtung von Lernkulturen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 31. 1, S. 28–44.
- Füssl, Marian; Neu, Tim (2010): Doing Discourse. Diskursiver Wandel aus praxeologischer Perspektive. In: Landwehr, Achim (Hg.): Diskursiver Wandel. Wiesbaden: VS, S. 214–235.
- Graefe, Stefanie (2010): Effekt, Stützpunkt, Überzähliges? Subjektivität zwischen hegemonialer Rationalität und Eigensinn. In: Angermüller, Johannes; Dyk, Silke van (Hg.): Diskursanalyse meets Gouvernamentalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen. Frankfurt a.M.: Campus, S. 289–313.
- Greimas, Algirdas Julien (1971): Strukturelle Semantik. Methodologische Untersuchungen. Braunschweig: Vieweg.
- Harré, Rom; Langenhove, Luk van (1991): Varieties of positioning. In: Journal for the theory of social behavior 21. 4, S. 393–407.
- Hirschauer, Stefan (2004): Praktiken und ihre Körper. In: Hörning, Karl H.; Reuter, Julia (Hg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld: transcript, S. 73–91.
- Höhne, Thomas (2003): Die thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. In: Keller, Reiner; Hirsland, Andreas; Schneider, Werner; Viehöver, Willy (Hg.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse (Bd. 2). Opladen: Leske & Budrich.
- Höhne, Thomas; Kunz, Thomas; Radtke, Frank-Olaf (2005): Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen. Frankfurt a.M.: Universität.
- Hollway, Wendy (1998): Gender Difference and the Production of Subjectivity. In: Henriques, Julian; Hollway, Wendy; Urwin, Cathy; Couze, Venn;

- Walkerdine, Valerie (Eds.): *Changing the Subject. Psychology, Social Regulation and Subjectivity*. London: Routledge, S. 227–263.
- Klingovsky, Ulla (2009): *Schöne Neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitätstheoretische Untersuchung*. Bielefeld: transcript.
- Koller, Hans-Christoph (1999): *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. Paderborn: Fink.
- Laclau, Ernesto; Mouffe, Chantal (1988): *Hegemonie und radikale Demokratie*. Wien: Passagen.
- Langer, Antje (2008): *Disziplinieren und Entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie*. Bielefeld: transcript.
- Langer, Antje; Wrana, Daniel (2005): *Diskursverstrickung und diskursive Kämpfe – Nationalsozialismus und Erwachsenenbildung. Methodologische Fragen zur Analyse diskursiver Praktiken* [http://www.blauhaus.org/texte/langerwrana_verstrickungenkaempfe.pdf, zuletzt abgerufen am 1.2.2012].
- Langenohl, Andreas (2009): *Zweimal Reflexivität in der gegenwärtigen Sozialwissenschaft: Anmerkungen zu einer nicht geführten Debatte*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 10. 2, Art. 9 [<http://nbn-resolving.de/urn=urn:nbn:de:0114-fqs090297>].
- Lave, Jean (1991): *Situated Learning in Communities of Practice*. In: Resnick, Lauren B.; Levine, John M.; Teasley, Stephanie D. (Eds.): *Perspectives on Socially Shared Cognition*. Washington: APA, S. 63–84.
- Lave, Jean; Wenger, Etienne (1991): *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: University Press.
- Lévi-Strauss, Claude (1975): *Die Struktur und die Form. Reflexionen über ein Werk von Vladimir Propp*. In: Propp, Vladimir (Hg.): *Morphologie des Märchens*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 181–215.
- Link, Jürgen (1999): *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Link, Jürgen (1988): *Literaturanalyse als Interdiskursanalyse*. In: Fohrmann, Jürgen; Müller, Harro (Hg.): *Diskurstheorien und Literaturwissenschaft*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 284–307.
- Lyotard, Jean-François (1989): *Der Widerstreit*. München: Fink.
- Maier Reinhard, Christiane (2006): *Ästhetische Bildung und individueller Eigensinn*. In: Forneck, Hermann J.; Gyger, Mathilde; Maier Reinhard, Christiane (Hg.): *Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung. Zur inneren Modernisierung von Lehrerbildung*. Bern: h.e.p., S. 165–192.
- Maier Reinhard, Christiane (2008): *Widerton zu einem professionellen ästhetischen Lehr-Lernbegriff. Eine Rekonstruktion thematisch-semantischer Strukturen in Lernberatungsgesprächen der Primarlehrerbildung*. In: Maier Reinhard, Christiane; Wrana, Daniel (Hg.): *Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen*. Opladen: Budrich, S. 249–310.

- Maier Reinhard, Christiane; Wrana, Daniel (2008): Empirische Forschung zur Lehrer/innenbildung in Selbstlernarchitekturen. In: Maier Reinhard, Christiane; Wrana, Daniel (Hg.): *Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen*. Opladen: Budrich, S. 11–30.
- Maingueneau, Dominique (2004): *Le discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*. Paris: Armand Colin.
- Moebius, Stephan (2008): *Handlung und Praxis. Konturen einer poststrukturalistischen Praxistheorie*. In: Reckwitz, Andreas; Moebius, Stefan (Hg.): *Poststrukturalistische Sozialwissenschaften*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 58–75.
- Münste-Goussar, Stephan (2011): *Ambivalente Selbst-Techniken. Portfolio, Ökonomisierung, Selbstbestimmung*. In: Meyer, Torsten; Münste-Goussar, Stephan; Mayrberger, Kerstin u.a. (2011): *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von ePortfolios in Bildungsprozessen*. Wiesbaden: VS., S. 225–250.
- Ott, Marion (2011): *Aktivierung von (In-)Kompetenz. Praktiken im Profiling – eine machtanalytische Ethnographie*. Konstanz: UVK.
- Ott, Marion; Wrana, Daniel (2010): *Gouvernementalität diskursiver Praktiken. Zur Methodologie der Analyse von Machtverhältnissen am Beispiel einer Maßnahme zur Aktivierung von Erwerbslosen*. In: Angermüller, Johannes; van Dyk, Silke (Hg.): *Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen*. Frankfurt a.M.: Campus, S. 155–182.
- Rabenstein, Kerstin (2007): *Das Leitbild des selbstständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik*. In: Rabenstein, Kerstin; Reh, Sabine (Hg.): *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht*. Wiesbaden: VS, S. 39–60.
- Reckwitz, Andreas (2000): *Die Transformationen der Kulturtheorien*. Weilerswirt: Velbrück.
- Reh, Sabine (2003): *Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als „Bekanntnisse“. Interpretationen und methodologische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Reh, Sabine (2010): *Individualisierung und Öffentlichkeit. Lern-Räume und Subjektivierungsprozesse im geöffneten Grundschulunterricht*. In: Amos, Karin; Meseth, Wolfgang; Proske, Matthias (Hg.): *Öffentliche Erziehung revisited*. Wiesbaden: VS, S. 33–52.
- Reh, Sabine; Labede, Julia (2009): *Soziale Ordnung im Wochenplanunterricht*. In: Boer, Heike de; Deckert-Peaceman, Heike (Hg.): *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung*. Wiesbaden: VS.
- Ricken, Norbert (2007): *Von der Kritik der Disziplinarmacht zum Problem der Subjektivierung. Zur erziehungswissenschaftlichen Rezeption Michel Fou-*

- caults. In: Kammler, Clemens (Hg.): Foucault in den Kulturwissenschaften. Eine Bestandsaufnahme. Heidelberg: Synchron, S. 157–176.
- Ryter Krebs, Barbara (2008): „Rosinen picken“ oder „in einer Mine schürfen“? Metaphern des Lernens in Lernberatungsgesprächen. In: Maier Reinhard, Christiane; Wrana, Daniel (Hg.): Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Opladen: Budrich, S. 203–248.
- Sacks, Harvey (1984): On Doing being Ordinary. In: Atkinson, Maxwell; Heritage, John (Eds.): Structures of social action. studies in conversation analysis. Cambridge: University Press, S. 413–429.
- Scharloth, Joachim (2005): Die Semantik der Kulturen. Diskurssemantische Grundfiguren als Kategorien einer linguistischen Kulturanalyse. In: Busse, Dietrich (Hg.): Brisante Semantik. Neuere Konzepte und Forschungsergebnisse einer kulturwissenschaftlichen Linguistik. Tübingen: Niemeyer, S. 133–147.
- Schäfer, Alfred; Thompson, Christiane (2010): Anerkennung – Eine Einleitung. In: Schäfer, Alfred; Thompson, Christiane (Hg.): Anerkennung. Paderborn: Schöningh, S. 7–34.
- Tirado, Francisco; Galvez, Ana (2007): Positioning Theory and Discourse Analysis. Some Tools for Social Interaction Analysis. In: Forum qualitative Sozialforschung 8. 2 [<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-07/07-2-31-e.pdf>].
- Viehöver, Willy (2003): Die Wissenschaft und die Wiederverzauberung des sublunaren Raumes. Der Klimadiskurs im Licht der narrativen Diskursanalyse. In: Keller, Reiner; Hirsland, Andreas; Schneider, Werner; Viehöver, Willy (Hg.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse (Bd. 2). Opladen: Leske und Budrich, S. 233–270.
- Vosniadou, Stella (Ed.) (2008): International Handbook of Conceptual Change. New York: Routledge.
- Wengeler, Martin (2003): Topos und Diskurs. Begründungen einer argumentationsanalytischen Methode und ihre Anwendung auf den Migrationsdiskurs (1960–1985). Tübingen: Niemeyer.
- West, Candace; Zimmerman, Don H. (1987): Doing Gender. In: Gender and Society 1. 2, S. 125–151.
- Wimmer, Michael (2009): Zwischen Zwang und Freiheit: Der leere Platz der Autorität. In: Schäfer, Alfred; Thompson, Christiane (Hg.): Autorität. Paderborn: Schöningh, S. 85–120.
- Wrana, Daniel (2002): Formen der Individualität. Eine Analyse der diskursiven Formation von Gesellschaftsbeschreibungen bei Kursleiter/innen der Erwachsenenbildung. In: Forneck, Hermann J; Lippitz, Wilfried (Hg.): Literalität und Bildung. Marburg: Tectum, S. 115–176.
- Wrana, Daniel (2006): Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse. Baltmannsweiler: Schneider.

- Wrana, Daniel (2008a): Autonomie und Struktur in Selbstlernprozessen. Gesellschaftliche, lerntheoretische und empirische Relationierung. In: Maier Reinhard, Christiane; Wrana, Daniel (Hg.): Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Empirische Untersuchungen zur Dynamik von Selbstlernprozessen. Opladen: Budrich, S. 31–102.
- Wrana, Daniel (2008b): Bildung und Biographie in Selbstlernprozessen. In: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 31. 4, S. 23–32.
- Wrana, Daniel (2010): Subjektivierung in Lesarten. In: Klingovsky, Ulla; Kosack, Peter; Wrana, Daniel (Hg.): Die Sorge um das Lernen. Festschrift für Hermann Forneck. Bern: h.e.p., S. 98–109.
- Wrana, Daniel (2011a): Den Diskurs lernen – Lesarten bilden. Die Differenz von Produktion und Konsumption in diskursiven Praktiken. In: Keller, Reiner; Schneider, Werner; Viehöver, Willy (Hg.): Diskurs Macht Subjekt. Wiesbaden: VS.
- Wrana, Daniel (2011b): Zur Rekonstellation von Methoden in Forschungsstrategien. In: Ecarius, Jutta; Miethe, Ingrid (Hg.): Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung. Leverkusen: Budrich, S. 207–224.
- Wrana, Daniel (2012): Diesseits von Diskursen und Praktiken. In: Bollig, Sabine; Friebertshäuser, Barbara; Hug, Christina; Kelle, Helga; Langer, Antje; Richter, Sophia; Ott, Marion; (Hg.): Ethnographische Forschung in der Erziehungswissenschaft. Theorien und Methodologien. Weinheim: Juventa [im Erscheinen].
- Wrana, Daniel; Langer, Antje (2007): An den Rändern der Diskurse. Jenseits der Unterscheidung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken. In: Forum Qualitative Sozialforschung 8. 2, Art. 20 [<http://nbn-resolving.de/urn=urn:nbn:de:0114-fqs0702206>].